

Avaliação Formativa no Ensino Superior: Um Estudo Exploratório a Partir da Perspectiva dos Professores.

Esda Maria Lacerda Cunha¹

RESUMO

O artigo apresenta uma pesquisa que investigou as opiniões de professores do Ensino Superior a respeito do tema "avaliação formativa". A pesquisa teve por objetivo geral identificar, caracterizar e analisar as práticas avaliativas comprometidas com a superação da avaliação tradicional segundo a percepção dos professores. A partir do objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos: analisar se os professores possuem um conceito formado sobre avaliação formativa; analisar a relação existente entre o processo avaliativo e a aprendizagem/desempenho do aluno; identificar as características da avaliação formativa que emergem da prática da sala de aula e identificar os procedimentos avaliativos que estão sendo utilizados no contexto do trabalho pedagógico. O estudo envolveu cinco professores de uma instituição privada de Ensino Superior. Todos os professores têm mestrado completo e atuam em cursos de formação de profissionais da educação. Os dados foram coletados a partir de questionário. A análise dos dados assumiu um enfoque predominantemente descritivo. Os resultados sugerem que concepções/práticas avaliativas nos cursos de formação de professores estão avançando no sentido de uma avaliação menos classificatória e mais formativa.

Palavras-chave: Avaliação Formativa. Avaliação tradicional. Ensino Superior. Aprendizagem.

ABSTRACT

The article presents a study that examined the opinions of teachers in higher education on the theme "formative assessment". The research aimed at identifying, characterizing and analyzing the evaluation practices committed to overcoming the traditional evaluation as perceived by teachers. From the general objective we defined the following objectives: To analyze whether the teachers have formed a concept of formative assessment, analyze the relationship between the evaluation process and learning / student performance, identify the characteristics of formative evaluation that emerge from the practice of classroom, identify the assessment procedures being used in the context of educational work. The study involved five teachers from a private institution of higher education. All teachers have master's degree and complete work in training courses for education professionals. Data were collected from the questionnaire.

¹ Graduada em Matemática pelo UniCeub, em 1987. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal desde 1986, atuando no Ensino Médio.

The analysis assumed a predominantly descriptive approach. The results suggest that conceptions and assessment practices in education of teachers are moving towards a less graded and more training.

Keywords: Formative Evaluation. Traditional evaluation. Education. Learning.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, assistimos aos avanços da ciência e da tecnologia. As novas teorias da aprendizagem e desenvolvimento apontam para a natureza sociocultural do desenvolvimento humano. O mundo moderno exige, cada vez mais, que as pessoas tenham uma relação com o conhecimento que ultrapasse a mera memorização de informações. Faz-se necessário, então, alterar os próprios objetivos da educação escolar e, principalmente, a concepção de avaliação que norteia as práticas avaliativas. Nessa direção, Villas Boas (2006) ressalta que “a escola deve ser capaz de atender às necessidades de formação do cidadão e do futuro trabalhador que possa ter inserção social crítica” (p.210).

Atualmente, há certo consenso quanto à compreensão de que a aprendizagem mais importante é aquela que vai além da mera aquisição de informações. Verificou-se o aparecimento de novos meios de ensino, novos métodos de aprendizagem, novas tecnologias e até novas práticas avaliativas. No entanto, ainda não há o mesmo entendimento no que se refere à questão de conceber a avaliação como uma aliada da aprendizagem, em favor do aluno, e articulada às práticas pedagógicas das quais decorre. Vasconcellos (2000) acrescenta que não adianta mudar a metodologia na direção de um ensino mais significativo e participativo e continuar com cobranças formais, decorativas, tradicionais.

Os procedimentos de avaliação utilizados muitas vezes não oferecem informações da real aprendizagem do aluno por privilegiarem a memorização em detrimento de níveis mais superiores de raciocínio. Frequentemente, nota-se uma dissonância entre aquilo que se observa a respeito da aprendizagem dos alunos no decorrer do processo e aquilo que são capazes de mostrar em momentos pontuais assinalados pelo calendário escolar. Segundo Demo (2009), as práticas educativas

ainda seguem o modelo tradicional de ensino, no qual o professor repassa grande quantidade de conteúdo e o aluno trata de absorver, guardando na memória até o dia da prova.

Villas Boas (2004) argumenta que a utilização exclusiva de provas escritas deixa de considerar os diferentes estilos e manifestações de aprendizagem. O professor deve levar em consideração que o aluno demonstra sua aprendizagem em forma de diversas linguagens: escrita, oral, gráfica, corporal, etc. A prova é um instrumento que pode ser útil quando seus resultados são associados aos de outros procedimentos avaliativos informais que se dão pela interação de alunos com professores em todos os momentos e espaços do trabalho escolar.

Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/96, afirma que a avaliação deve ser “contínua e cumulativa”, com prevalência dos aspectos “qualitativos” sobre os “quantitativos” e dos resultados “ao longo do processo” sobre os de “eventuais provas finais” (artigo 24, inciso V, alínea a).

Assim, segundo Villas Boas (2001), estudiosos brasileiros têm defendido a substituição do paradigma tradicional centrado na dicotomia aprovação/reprovação pelo paradigma que busca a avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, integradora, democrática, participativa, cidadã – “todas essas designações fazem parte do que se entende como avaliação formativa” (p.180).

No entanto, sabe-se que mudanças em concepções e práticas não acontecem apenas pela força da lei. Uma mudança na maneira de conceber a avaliação implica uma mudança mais ampla: aquela que diz respeito aos objetivos da educação escolar e à formação dos professores. Nessa direção, Villas Boas (2003) adverte que é preciso analisar o tratamento dado à avaliação nos cursos de formação de profissionais da educação, pois, segundo a autora, o que os futuros professores vivenciam durante sua formação será marcante para a sua atuação docente posterior.

Nesse sentido, surge a necessidade de estudar, pesquisar e escrever sobre práticas avaliativas comprometidas com a superação da avaliação tradicional no Ensino Superior. Assim, a avaliação formativa, que se contrapõe à avaliação tradicional, constitui o objeto de estudo dessa pesquisa.

O trabalho tem como objetivo geral identificar, caracterizar e analisar concepções/práticas avaliativas comprometidas com a superação da avaliação tradicional, segundo a percepção de professores dos cursos superiores de formação de profissionais da educação.

A partir do objetivo geral, busca-se, via objetivos específicos, analisar se os professores possuem um conceito formado sobre avaliação formativa; estudar a relação entre o processo avaliativo e a aprendizagem/desempenho do aluno; identificar as características da avaliação formativa que emergem da prática da sala de aula e apontar os procedimentos avaliativos que estão sendo utilizados no contexto do trabalho pedagógico.

1.1 Avaliação Escolar

Perrenoud (1999) assinala que a avaliação nasceu com os colégios, por volta do século XVII, e tornou-se parte integrante do ensino de massa desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória. Tradicionalmente, a avaliação tem sido associada à criação de hierarquias de excelência. Durante todo o ano letivo, as atividades avaliativas realizadas, como as provas de rotina e os trabalhos, criam pequenas hierarquias de excelência que, além de exercerem um controle sobre os alunos, fazendo com que eles trabalhem, apliquem-se nos estudos, façam silêncio, ainda leva à comparação em relação aos colegas. Sendo assim, o que mais importa é informar sobre a posição de um aluno em um grupo do que sobre as competências adquiridas em relação a determinado conteúdo.

Para Perrenoud (2000), essas formas e normas de excelência instituídas pela escola tornam-se critérios e categorias que incidem sobre a aprovação e reprovação do aluno. Assim, o fracasso escolar é normalmente definido como a consequência de dificuldades de aprendizagem e como a expressão de uma falta objetiva de conhecimentos. Esta visão que “naturaliza” o fracasso, segundo o autor, impede a compreensão de que ele resulta de um julgamento institucional.

Outra função da avaliação, também tradicional, é possibilitar a certificação de aquisições em relação a terceiros. O diploma garante aos empregadores, por exemplo,

que determinado indivíduo adquiriu uma formação, o que permite a sua contratação sem a necessidade de prestar novos exames.

Villas Boas (2004) destaca que a avaliação na escola é intencional e sistemática, e os julgamentos ali feitos têm muitas consequências, positivas e negativas. A avaliação acontece de várias formas. A avaliação formal é aquela feita por meio de provas, exercícios, relatórios, pesquisas, etc. Todos ficam sabendo que ela está acontecendo e costuma receber nota, conceito ou menção. Já a avaliação informal é aquela que se dá pela interação de alunos com professores, nem sempre é prevista e os alunos não sabem que estão sendo avaliados. É importante porque dá chances ao professor de conhecer mais amplamente cada aluno, complementando as informações obtidas através da avaliação formal. A avaliação informal dá grande flexibilidade de julgamento ao professor e, portanto, deve ser planejada e conduzida com ética e responsabilidade. Não cabe a essa modalidade emitir julgamentos sobre a pessoa do aluno que não se relacionem com o seu processo de aprendizagem ou que possam denegrir sua imagem.

Segundo a autora, a avaliação informal pode acontecer quando o professor dá ao aluno a orientação de que este necessita no momento exato; manifesta paciência, respeito e carinho ao atender suas dúvidas; providencia os materiais necessários à aprendizagem; demonstra interesse pela aprendizagem de cada um; atende a todos com a mesma cortesia e interesse, sem demonstrar preferência; elogia o alcance dos objetivos da aprendizagem; não penaliza o aluno pelas aprendizagens ainda não adquiridas, mas, ao contrário, usa essas situações para dar-lhe mais atenção, para que ele realmente aprenda; não usa rótulos nem apelidos que humilhem ou desprezem os alunos; não comenta em voz alta suas dificuldades ou fraquezas; não faz comparações; não usa gestos nem olhares de desagrado com relação à aprendizagem

Hoffman (2003) assinala que, na visão tradicional de avaliação, o instrumento avaliativo tem finalidade seletiva, e os alunos, ao final de cada período letivo, são classificados em reprovados ou aprovados, tal qual acontece em concursos e vestibulares. Argumenta, ainda, que, para superar a visão tradicional, deve-se valorizar a análise qualitativa do desempenho do estudante, que se dá pela observação do seu

desenvolvimento intelectual, físico e motor, possibilitando ao professor uma maior compreensão dos interesses e atitudes dos seus alunos.

Para Demo (2001), toda proposta educacional que se quer qualitativa precisa recorrer à avaliação para poder gerar e manter qualidade. O autor ressalta que não adianta insistir em “falsas dicotomias”, como quantidade versus qualidade, nota versus conceito. Nenhuma proposta de avaliação poderá deixar de ser avaliada, pois uma forma exclusiva de avaliação nunca é suficiente.

Hadji (2001) observa que, quando se fala em avaliação, existem três casos possíveis: a avaliação prognóstica, a cumulativa e a formativa. No primeiro caso, a avaliação precede a ação de formação, permitindo um ajuste do programa ao aprendiz. A avaliação cumulativa ocorre depois da ação, verificando se as aquisições visadas pela ação foram atingidas. No caso da avaliação formativa, essa ocorre no centro da ação de formação, tendo como função regular a atividade de ensino por meio de constantes *feedbacks*.

No entanto, o autor argumenta que apenas o lugar em relação à ação não basta para julgar a “formatividade” de uma avaliação, pois toda avaliação, mesmo no centro da ação, tem uma dimensão cumulativa e, ou deveria ter, uma dimensão prognóstica, no sentido de permitir um melhor ajuste ensino/aprendizagem. Deste modo, “é a intenção dominante do avaliador que torna a avaliação formativa”, isto é, “a avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação” (p.20).

1.2 Avaliação Formativa

Segundo Allal (1996), citado por Villas Boas (2006), a idéia de avaliação formativa propriamente dita foi sugerida por Scriven (1967) em um artigo sobre a avaliação dos meios de ensino (currículo, manuais, métodos, etc.). Villas Boas acrescenta que, “posteriormente, Bloom e seus seguidores aplicaram a avaliação

formativa à avaliação dos alunos, orientando-os para a realização do seu trabalho e, assim, ajudando-os a progredir em sua aprendizagem.” (p. 179).

Perrenoud (1999) registra que, por muito tempo, a escola conformou-se com as desigualdades de êxito. Isto é, a escola ensinava e, se tivessem vontade e meios intelectuais, os alunos aprendiam. Bloom, nos anos 60, introduziu um postulado totalmente diferente, afirmando que “todos podem aprender”, basta propor situações de aprendizagem adequadas. O papel da avaliação, nessa perspectiva, não era mais criar hierarquias, mas auxiliar cada aluno a progredir no sentido dos objetivos. “Assim nasceu, se não a própria idéia de avaliação formativa, desenvolvida originalmente por Scriven (1967), pelo menos sua transposição à pedagogia e às aprendizagens dos alunos” (PERRENOUD, 1999, p. 14).

1.3 A Visão de Alguns Estudiosos Sobre Avaliação Formativa

Hadji (2001, p.22) designa a avaliação formativa como uma “utopia promissora”, à medida que corresponde a um modelo ideal, tornando-se um elemento determinante da ação educativa.

(...) é uma possibilidade oferecida aos professores que compreendem que podiam colocar as constatações pelas quais se traduz uma atividade de avaliação dos alunos, qualquer que seja sua forma, a serviço de uma relação de ajuda. É a vontade de ajudar que, em última análise, instala a atividade avaliativa em um registro formativo. Assim, esse modelo não é um modelo científico, visto que vai bem além da mera tentativa de descrever e de explicar rigorosamente as práticas, tampouco um modelo de ação, visto que dele não decorre imediatamente nenhuma regra técnica diretamente aplicável. Trata-se de um modelo regulador, de uma utopia promissora, que indica o objetivo, não o caminho...!

Segundo esse mesmo autor, a avaliação formativa deverá ter uma função “informativa” e “corretiva”. Deverá informar o professor dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico e ao aluno onde ele se encontra em seu processo de aprendizagem e quais são suas dificuldades. O professor, de posse das informações, deve modificar suas práticas pedagógicas, priorizando o desenvolvimento daquele que aprende. O aluno, por sua vez, deverá ser capaz de não apenas reconhecer seus erros, mas também de corrigi-los.

Para Perrenoud (1999), a avaliação na escola oscila entre duas lógicas principais: uma tradicional, a serviço da seleção; outra emergente, a serviço das aprendizagens. Sendo que, atualmente, quase todos os sistemas educativos modernos declaram avançar para uma avaliação menos seletiva e mais formativa. Segundo esse autor, existe uma parcela de avaliação formativa em toda avaliação contínua. Não existe ruptura total entre avaliação tradicional e formativa, pois um pouco desta encontra-se em qualquer pedagogia, mesmo na tradicional. Observa, entretanto, que, por meio de uma avaliação formativa episódica e baseada em bom senso, deve-se percorrer um grande caminho para chegar a uma avaliação formativa de caráter metódico, instrumentada e articulada a uma pedagogia diferenciada.

Nesse sentido, o autor argumenta que “não há avaliação formativa sem diferenciação”, isto é, “a avaliação formativa é um componente obrigatório de um dispositivo de individualização das aprendizagens, de diferenciação das intervenções e dos enquadramentos pedagógicos” (p.121). Para o autor, diferenciar o ensino não consiste em mostrar-se totalmente disponível para um aluno, mas, sobretudo, compreender o motivo de suas dificuldades de aprendizagem e saber como superá-las, levando em consideração que nem todos os alunos aprendem os mesmos conteúdos ao mesmo tempo, da mesma maneira, desenvolvendo as mesmas atividades e sendo avaliados da mesma forma.

Perrenoud sustenta que este entendimento leva o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreendê-los melhor, de modo a ajustar, de maneira sistemática e individualizada, suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe. Tudo isso numa expectativa de aperfeiçoar as aprendizagens dos alunos. Dessa forma, a avaliação formativa traz perspectiva de ação tanto para alunos como para professores; é um conjunto de informações que devem ser interpretadas e conduzir a novos meios de ação.

Na visão de Villas Boas (2004), a avaliação que promove a aprendizagem do aluno, do professor e o desenvolvimento da escola é denominada de formativa. Não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção e, sim, para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu e, dessa forma, providenciar os meios para que ele aprenda. Avalia-se, também, para saber como foi desenvolvido o trabalho

pedagógico de toda a escola e o da sala de aula, para que se identifiquem os aspectos que necessitam de melhoria. Nessa perspectiva, todas as dimensões do trabalho escolar e todos os sujeitos envolvidos são avaliados.

A autora relata que a avaliação formativa não tem sido bem compreendida pelas escolas, que costumam confundir avaliação formativa com avaliação relacionada a itens considerados não cognitivos, como, por exemplo: interesse, participação, assiduidade comportamento, etc. Segundo a autora, não existe avaliação formativa quando se praticam dois tipos de avaliação: uma relacionada a conteúdos e outra relacionada ao comportamento do aluno. A avaliação formativa deve englobar todas as dimensões da aprendizagem do aluno: cognitiva, afetiva e psicomotora. E as três dimensões devem ter a mesma importância e serem entendidas “como dimensões integradas do processo de aprendizagem, não cabendo dissociá-las para efeito de avaliação” (p.187).

1.4 Características da Avaliação Formativa

Hallen e James (1997), citados por Villas Boas (2006, p. 181), apontam as seguintes características da avaliação formativa:

- a) É conduzida pelo professor;
- b) Destina-se a promover a aprendizagem;
- c) Leva em conta o progresso individual, o esforço nele colocado e outros aspectos não especificados no currículo;
- d) São considerados vários momentos e situações em que capacidades e ideias que, na avaliação somativa, poderiam ser classificados como erros, na formativa, fornecem informações diagnósticas;
- e) Os alunos exercem papel central, devendo atuar ativamente em sua própria aprendizagem, ou seja, eles progredirão se compreenderem suas possibilidades e fragilidades e se souberem como se relacionar com elas.

1.5 Avaliação Formativa: Pressupostos Para Emergência de uma Nova Prática

Perrenoud (1999) acrescenta que, atualmente, quase todos os sistemas educativos modernos declaram avançar para uma avaliação menos seletiva e mais formativa. “Falar de avaliação formativa não é mais um apanágio de alguns marcianos” (p.10). No entanto, segundo o autor, no mundo escolar, nada se transforma de um dia para outro. É preciso ter paciência de seguir os passos do processo de mudança uma vez que não se pode melhorar a avaliação sem tocar no conjunto do sistema didático e do sistema escolar.

Nesse sentido, o autor ressalta que mudar o paradigma de avaliação implica mudar, também, todo o trabalho pedagógico do qual a avaliação decorre.

(...) nenhuma inovação pedagógica maior pode ignorar o sistema de avaliação ou esperar contorná-lo. (...) é necessário em qualquer projeto de reforma, em qualquer estratégia de inovação, levar em conta o sistema e as práticas de avaliação, integrá-los à reflexão e modificá-los para permitir a mudança. (...) a avaliação tradicional é uma amarra importante que impede ou atrasa todo tipo de outras mudanças. Soltá-la é, portanto, abrir a porta a outras inovações. (PERRENOUD, 1999, p.75 e p.76)

Perrenoud (1999, p. 122) considera que seja necessário “reinventar a avaliação formativa”, isto é, toda prática de avaliação formativa em aula deve passar por uma apropriação e uma reconstrução das intenções e dos processos pelos professores. É necessário que o professor entenda as finalidades da avaliação formativa, a que trabalho pedagógico se vincula e, a partir disso, planejar como ela pode ser posta em prática. Para o autor, a identidade e a qualificação dos professores são fundamentais para o processo de mudança. Não basta que o professor seja adepto da idéia de uma avaliação formativa, é preciso investir em sua qualificação. Dessa forma, “um professor deve ainda ter os meios de construir seu próprio sistema de observação, de interpretação e de intervenção em função de sua concepção pessoal do ensino, do contrato didático, do trabalho escolar.”

Vasconcellos (2000) defende a idéia de que é necessário articular a metodologia do trabalho em sala de aula com o novo paradigma de avaliação. O autor sugere algumas modificações no trabalho pedagógico do professor para que a avaliação alcance o objetivo formativo. A primeira refere-se à necessidade de se alterar a metodologia. Sugere, assim, metodologias de ensino que envolvam problematização, debate, exposição interativo-dialogada, pesquisa, experimentação, trabalho em grupo, dramatização, desenho, construção de modelos, estudo do meio, seminários, exercícios de aplicação, aulinhas dos alunos, etc.

A segunda implica diminuir a ênfase na avaliação classificatória. Para tanto, o autor não defende a exclusão da prova ou da nota. O que propõe é que a avaliação e o ensino estejam integrados, com a avaliação ocorrendo durante todo o processo ensino-aprendizagem, não apenas em momentos específicos. Sugere algumas práticas concretas: não fazer semana de provas; não mudar o ritual e propor a avaliação como

outra atividade qualquer; avaliar o aluno em diferentes oportunidades; não se prender só a provas; realizar avaliações em dupla ou grupos; fazer avaliações com consulta; eliminar uma das notas do conjunto; não incentivar a competição; não deixar a avaliação ser elaborada por terceiros, etc.

A terceira diz respeito à necessidade de se redimensionar o conteúdo da avaliação. O autor observa que não se deve fazer avaliação de cunho decorativo, em que o aluno tenha que reproduzir exatamente o que o professor disse em aula ou o que estava no livro. Defende uma avaliação reflexiva, relacional e compreensiva, dando-se ênfase à avaliação dissertativa, com questões contextualizadas, que possibilitem a valorização do que efetivamente importa.

A quarta proposta refere-se à mudança de postura diante dos resultados da avaliação. Segundo o autor, os resultados da avaliação devem constituir parte de um diagnóstico e que sejam tomadas decisões sobre o que fazer para superar os problemas constatados. Nesse sentido, o erro deve ser reconhecido como parte da aprendizagem, pois revela como o educando está pensando, possibilitando ajudá-lo a reorientar a construção do conhecimento.

A quinta prevê que o educador deve lutar para criar uma nova mentalidade nos alunos, colegas e pais, superando o paradigma tradicional da avaliação.

Hoffman (1996) também sugere alguns princípios norteadores para uma avaliação formativa:

- a) A avaliação deve oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas idéias;
- b) Deve também oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações desencadeadoras;
- c) Ao invés de usar certo-errado e pontuação tradicional, o professor deve fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, dando-lhes oportunidade de descobrir melhores soluções;
- d) O professor deve também transformar os registros de avaliação dos alunos em anotações sobre o acompanhamento do seu processo de construção de conhecimentos.

1.6 Desenvolvimento da Avaliação Formativa

Villas Boas (2006) sugere que o desenvolvimento da avaliação formativa leve em conta os seguintes aspectos: planejamento da avaliação, autoavaliação pelo aluno, autoestima e procedimentos variados de avaliação.

O *planejamento da avaliação formativa* e o plano que dele resulta são feitos pelo grupo de profissionais da educação que atua na escola. Compõem o seu plano: a justificativa da sua adoção, a abrangência, as suas finalidades, os procedimentos a serem adotados em cada situação, como serão registrados os resultados obtidos e o que será feito com eles. Segundo a autora, algumas questões norteadoras devem orientar sua formulação: Para que avaliar? Quem será avaliado? O que será avaliado? Quais os procedimentos que serão utilizados?

A *autoavaliação* é outro aspecto muito importante da avaliação formativa. Para que a autoavaliação seja produtiva, deve articular-se ao trabalho pedagógico desenvolvido em parceria professor/aluno. Neste caso, a autoavaliação é usada não só pelo professor, mas também pelo aluno, e seus resultados destinam-se à melhoria da aprendizagem do aluno e do desenvolvimento do trabalho.

No que tange à *autoestima dos alunos*, a autora destaca que a avaliação formativa pode ser um poderoso meio se for comunicada de forma correta. No entanto, não se pode entender que o fato de se oferecer *feedback* ao aluno significa que ele saiba o que fazer com ele. Sendo assim, os alunos precisam ser preparados para interpretar o *feedback*, isto é, não basta explicar ao aluno o que ainda lhe falta aprender, é preciso estar continuamente orientando-o em suas produções, com vistas ao seu avanço.

Finalmente, no que se refere *aos procedimentos variados de avaliação*, segundo Villas Boas, dentre as práticas avaliativas formais, as mais usadas são as provas dissertativas, as provas objetivas e os trabalhos. No entanto, a observação, o porta-fólio e a entrevista, ainda considerados complementares, podem dar grandes contribuições à avaliação formativa.

1.7 Avaliação Formativa no Ensino Superior: Desafios a Considerar

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior requer que o educando não só adquira os conhecimentos científicos necessários para o desempenho da sua profissão, mas avalie de fato as habilidades e competências exigidas para tal. Para tanto, a avaliação deve estar articulada ao trabalho pedagógico.

Em um texto sobre as práticas avaliativas no contexto do trabalho pedagógico universitário, Villas Boas (2003) destaca quatro aspectos da articulação da avaliação ao trabalho pedagógico: o entendimento de que alunos e professores são parceiros na construção do trabalho pedagógico, a necessidade de se planejar a avaliação, o tratamento dado à avaliação nos cursos de formação de profissionais da educação e o papel desempenhado pelos exames externos.

O entendimento de que trabalho pedagógico refere-se ao trabalho concebido, executado e avaliado por professores e alunos traz o entendimento de que a avaliação deve ser concebida como uma aliada da aprendizagem. Segundo a autora, não é comum a observação qualitativa da produção individual de cada aluno durante o semestre, isto é, não se analisa como o aluno iniciou as atividades da disciplina, como as desenvolveu e como as concluiu. O que acontece em cursos de nível superior é o professor aplicar provas, registrar os resultados e devolvê-los aos alunos. Mesmo quando são utilizados outros instrumentos, como produções de textos, relatórios, elaboração e desenvolvimentos de projetos e trabalhos de campo a postura do professor não muda muito. Após fazer suas observações, o docente os devolve ao aluno e registra os resultados, conservando apenas números. Ao final do semestre, o professor recorre aos seus registros quantitativos para emitir o julgamento final, em forma de nota ou menção.

A autora argumenta que, quando o trabalho pedagógico é realizado conjuntamente por professores e alunos, desloca-se o eixo da aula convencional, em que o professor sozinho tudo prescreve, para o eixo do trabalho desenvolvido por ele e pelo grupo de alunos. A avaliação deixa de ser classificatória e passa a ser formativa, em que o mais importante não é a nota nem o ato da aprovação, mas, sobretudo, identificar e analisar o que foi aprendido, o que ainda é preciso aprender, para que se reorganize o trabalho com vistas à aquisição da aprendizagem. Para tanto, avalia-se não somente o desempenho do aluno, mas o trabalho pedagógico executado.

A avaliação com essas características é de responsabilidade de toda a instituição/curso e, para isso, segundo a autora, necessita de planejamento. O processo de planejamento da avaliação e a elaboração do plano dele decorrente incluem as dimensões política, social, étnica e técnica. Desse modo, a escolha dos instrumentos de avaliação se baseia na concepção de avaliação adotada. O uso a ser feito dos resultados da avaliação depende do entendimento do seu caráter ético, assim como do entendimento de sua função social. A própria existência ou não do plano de trabalho de cada disciplina demonstra o tipo de compromisso político, social e ético do professor com o trabalho pedagógico que coordena. A avaliação deve, eticamente, possibilitar competências técnicas, humanas e políticas.

O terceiro aspecto abordado pela autora diz respeito ao tratamento dado à avaliação nos cursos de formação de profissionais da educação (pedagogia e licenciaturas e cursos de especialização). É preciso analisar o tratamento dado à avaliação nesses cursos, tanto em relação aos conteúdos estudados quanto em relação às práticas de avaliação do desempenho dos futuros profissionais da educação em todas as disciplinas do curso. Contudo, para a autora, é importante não esquecer que todos os cursos universitários são responsáveis, em parte, pela atuação pedagógica dos professores desse nível, porque, uma vez não passando por formação pedagógica para a docência, estes professores costumam reproduzir as práticas dos seus ex-mestres.

Segundo a autora, resultados de pesquisas mostram que a avaliação é tema incluído na disciplina Didática Geral como último item do programa. Como consequência, não chega a ser discutido, ou o é ligeiramente. Por outro lado, o processo avaliativo, no curso como um todo, não é planejado pelo coletivo dos professores com o envolvimento dos alunos. Cada professor tem o seu entendimento sobre avaliação e avalia os alunos a seu modo, sem levar em conta que o que os futuros profissionais da educação vivenciam durante sua formação será marcante para a sua atuação acadêmica posterior.

O quarto e último aspecto é o papel desempenhado pelos exames externos (SAEB, ENEM, ENADE). Para a autora, é necessário que o grupo de professores inclua este tema em suas discussões e busque respostas para algumas questões

relativas ao impacto desses exames sobre o trabalho pedagógico dos cursos e de cada disciplina/atividade, bem como questões relativas às consequências de modo geral e, em particular, para a formação de professores.

Segundo Moreto (2008), uma mudança de paradigma avaliativo no ensino superior não tem como pressuposto a extinção ou substituição dos instrumentos clássicos de avaliação (provas escritas e orais, trabalhos, seminários). A avaliação da aprendizagem pode e deve incluir tais procedimentos, mas estes devem estar relacionados ao desenvolvimento de competências e habilidades e serem vistos como um momento de diagnóstico da aprendizagem. Assim, a mudança reside na forma de entendimento da avaliação que supera o paradigma classificatório e adentra o campo da formação.

Para o autor, o professor afinado à concepção de avaliação formativa deve desenvolver algumas competências ao avaliar, tais como:

- Utilizar diferentes técnicas e instrumentos para avaliar de forma processual e contínua os alunos;
- Ter consciência de que a prova é um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas;
- Elaborar bem as questões das provas, selecionar os conteúdos relevantes e não colocar situações de “pegadinhas” para os alunos;
- Relacionar as questões da avaliação aos valores culturais dos alunos;
- Utilizar linguagem clara e precisa para o comando das questões;
- Criar ambiente favorável para que o aluno se sinta tranquilo no momento de avaliação.

2. METODOLOGIA

A pesquisa realizada, segundo a tradição qualitativa, seguiu algumas orientações propostas por Apolinário (2006). Desse modo, em relação à finalidade, a pesquisa foi básica por estar mais voltada ao incremento do conhecimento científico sem quaisquer objetivos comerciais. Quanto ao tipo de pesquisa, foi predominantemente descritiva, por ter tido como objetivo geral descrever uma realidade sem nela interferir. No que tange à origem dos dados, foi de campo, por utilizar dados

provenientes de sujeitos humanos. Quanto à temporalidade, foi de caráter transversal e delineamento de levantamento.

A opção pela pesquisa de orientação qualitativa se justifica pelo fato de se tratar de um tema típico das ciências sociais, em que a coleta dos dados se dá a partir das interações sociais da pesquisadora com o fenômeno pesquisado. Trata-se de um tipo de investigação direcionado para a descoberta e compreensão do fenômeno pesquisado. Neste sentido, pode trazer significativas contribuições tanto em nível teórico quanto em nível da prática educacional.

Foi solicitada a participação de cinco professores de uma Instituição de Ensino Superior pertencente à rede particular. É uma instituição de médio porte e possui suas instalações educacionais em Taguatinga, Distrito Federal. Tal instituição foi selecionada devido à qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido aliado ao compromisso com a formação política, ética e social do futuro profissional. O critério para escolha dos participantes foi atuação em cursos de formação de profissionais da educação (pedagogia, licenciaturas e cursos de especialização). Tal critério justifica-se pelo objetivo geral do estudo.

Utilizou-se, para a coleta de dados, um questionário com dez questões abertas e cinco fechadas. As questões de número um a cinco dizem respeito à faixa etária, sexo, tempo de docência e área de atuação. As outras questões foram elaboradas segundo a revisão de literatura e coerentes com os objetivos específicos do estudo.

Os questionários foram entregues a cinco professores, que os responderam e repassaram à pesquisadora. Para a transcrição dos dados, o método selecionado foi o do quadro, para respeitar as ideias descritas pelo sujeito e para proporcionar uma melhor análise dos dados coletados.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS

A análise e a discussão dos dados foram realizadas a partir das respostas coletadas por meio do questionário aplicado. As respostas foram apresentadas em quadros e seguidas de um breve comentário. Os nomes dos professores pesquisados foram mantidos em sigilo e neste estudo foram identificadas como P1, P2, P3, P4 e P5.

| Caracterização dos Professores | | | | |
|---------------------------------------|--------------|-------------|---|----------------------|
| Professor | Idade | Sexo | Tempo de docência No Ensino Superior | Formação |
| P1 | 31 a 40 | Masculino | 9 | Doutorado incompleto |
| P2 | 41 a 50 | Feminino | 9 | Mestrado completo |
| P3 | 41 a 50 | Feminino | 3 | Mestrado completo |
| P4 | 41 a 50 | Feminino | 6 | Mestrado completo |
| P5 | 41 a 50 | Masculino | 5 | Mestrado completo |

QUADRO 1

FONTE: Dados coletados pela pesquisadora.

Todos os professores que participaram do estudo têm mestrado completo e atuam no Ensino Superior, em cursos de formação de profissionais da Educação. Os entrevistados têm entre 31 a 50 anos de idade, sendo três do sexo feminino e dois do masculino, com atuação entre três a nove anos de magistério no Ensino Superior.

| Questão 5. Você ministra aulas em qual (is) componente (s) curricular (es)? | |
|--|--|
| P1 | Arte Educação e Metodologia da Alfabetização. |
| P2 | Práticas pedagógicas e ensino e aprendizagem |
| P3 | Introdução à Linguística, Linguística Aplicada, Semântica e Morfologia |
| P4 | Estágio Supervisionado, Didática, Educação Infantil, Orientação de TCC |
| P5 | Filosofia da Educação |

Quadro 2

FONTE: Dados coletados pela pesquisadora.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, em seu artigo 66, dispõe que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” Todos os professores que participaram do estudo apresentam a formação necessária para atuarem no Ensino superior.

Questão 6. Nos últimos dois anos, quantos cursos você realizou para a formação continuada? Em poucas palavras, relate quanto da sua aplicabilidade (relação teoria e prática) para a docência.

| | |
|-----------|---|
| P1 | “Metodologia de ensino para a EAD e plataforma moodle. Foi útil para trabalhar nessa modalidade.” |
| P2 | “Curso nenhum, eu ministrei esses cursos.” |
| P3 | “Nos últimos dois anos me ative a muitas leituras. Não fiz curso específico para a área em que atuo.” |
| P4 | “Realizei quatro cursos. O conhecimento nos cursos serviu para reflexão da prática pedagógica e para inovação do trabalho realizado”. |
| P5 | “Nos últimos dois anos, fiz dois cursos para a melhoria do meu trabalho. Primeiro: Fundamentos Filosóficos da Psicologia (fundamental para a compreensão do comportamento humano em sala de aula). Segundo: Fundamentos da Educação a Distância (para ajudar nas atividades que realizo com os alunos da disciplina de Novas Tecnologias em Educação).” |

Quadro 3

FONTE: Dados coletados pela pesquisadora.

Na visão de Perrenoud (1999), a identidade e a qualificação dos professores são fundamentais para o processo de mudança, isto é, não basta que o professor se identifique com a concepção de uma avaliação menos classificatória/seletiva e mais formativa. É necessário, sobretudo, que o professor entenda as finalidades da avaliação formativa, a que trabalho pedagógico se vincula e, a partir disso, planejar como ela pode ser posta em prática. Nenhum dos participantes mencionou ter participado de algum curso específico sobre avaliação escolar. No entanto, é relevante destacar que os participantes, mesmo que informalmente, mediante leituras, procuraram a formação continuada.

Questão 7. Em que momento a avaliação escolar é discutida na Instituição em que você trabalha?

| | |
|-----------|---|
| P1 | “Só nos momentos cruciais de aprovação e reprovação” |
| P2 | “Nunca” |
| P3 | “Principalmente nos finais de bimestre” |
| P4 | “Somente no final do semestre letivo, na entrega das notas. A discussão se limita às notas apresentadas pelos alunos” |

| | |
|-----------|--|
| P5 | “Não há essa discussão. A estrutura da avaliação, embora adotemos uma mistura de avaliação formativa e somativa, a instituição expressa por meio de normas como deve ser a avaliação.” |
|-----------|--|

Quadro 4

FONTE: Dados coletados pela pesquisadora.

Segundo Villas Boas (2003), pesquisas apontam que, no Ensino Superior, o processo avaliativo, no curso como um todo, não é planejado pelo coletivo dos professores com o envolvimento dos alunos. É relevante observar que todos os professores reafirmaram as palavras da autora ao declararem que a avaliação só é discutida em momentos cruciais de aprovação ou reprovação. É importante destacar também que nenhum dos participantes mencionou a avaliação institucional, que tem como finalidade avaliar todas as dimensões do trabalho escolar e identificar os aspectos que necessitam de melhoria, como um momento de discussão sobre avaliação escolar. Nesse sentido, Villas Boas (2004) ensina que a avaliação deixa de ser classificatória e excludente e passa a ser formativa quando é estendida a todos os sujeitos envolvidos e a todas as dimensões do trabalho pedagógico, passando, então, a ser de responsabilidade de toda a instituição/curso. É relevante, ainda, salientar que o *feedback* dado pela instituição a todos os sujeitos envolvidos no processo é um dos pressupostos fundamentais para que se instale uma avaliação formativa comprometida com o desenvolvimento de todos os envolvidos.

Questão 8. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, em seu artigo 24, inciso V, alínea “a”, afirma que a avaliação deve ser “contínua e cumulativa”, com prevalência dos aspectos “qualitativos” sobre os “quantitativos” e dos resultados “ao longo do processo” sobre os de “eventuais provas finais”. Em sua opinião, sua prática avaliativa em sala de aula está afinada à concepção de avaliação da LBDEN? Comente sua resposta:

| | |
|-----------|--|
| P1 | “Sim, porque tenho consciência, estudos e práticas que me levam e orientam para isso, é uma vigilância constante. Afinal, a cultura que temos é contrária a isso. Ou abrimos mão do poder centralizador de aplicarmos provas e cumprimos com a avaliação classificatória, ou não |
|-----------|--|

| | |
|-----------|--|
| | cumpriremos o que diz a LDB.” |
| P2 | “Olha, eu tento contemplar a lei, mas sei que estou agindo contra as normas da instituição” |
| P3 | “Sim, pois aplico a avaliação como um dos instrumentos. Valorizo outras atividades, como trabalhos feitos em sala e em casa e, principalmente, a participação do aluno em sala de aula.” |
| P4 | “Busco desenvolver a avaliação escolar que procura avaliar o progresso do aluno. Isto não é fácil, nossa realidade é tradicional, todos estão preocupados com a nota, não há preocupação com a aprendizagem.” |
| P5 | “Em um país que sempre prezou pela avaliação quantitativa, é muito difícil fugir à regra. Não há uma orientação clara por parte da instituição sobre isso, mas a gente tenta fazer uma avaliação mais qualitativa do que quantitativa, fugindo das tradicionais provas e dos exames finais.” |

Quadro 5

FONTE: Dados coletados pela pesquisadora.

De acordo com as respostas, é possível afirmar que os professores costumam relacionar análise qualitativa do desempenho com extinção de provas e notas. É possível concluir, pelas respostas, principalmente de P2 e P5, que a Instituição não deixa o professor muito à vontade para estabelecer normas/critérios de avaliação junto com os alunos. Lembrando as palavras de Moreto (2008), uma mudança de paradigma avaliativo no Ensino Superior não tem como pressuposto a extinção ou substituição dos instrumentos clássicos de avaliação, como, por exemplo, as provas escritas e orais, trabalhos, seminários. Para o autor, a avaliação da aprendizagem que tenha como pressuposto a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos pode e deve incluir tais procedimentos, mas estes devem estar relacionados ao desenvolvimento de competências e habilidades e serem vistos como um momento de diagnóstico da aprendizagem. Isto é, o professor deve levar em consideração como o aluno iniciou as atividades da disciplina no semestre, como as desenvolveu e como as concluiu.

| Questão 9. Qual a sua percepção sobre avaliação formativa? | |
|---|--|
| P1 | “É aquela que faz emergir mesmo dos números o sentido qualitativo da aprendizagem, é avaliar o processo e o caminhar das aprendizagens, é a diagnose do planejamento, um olhar sobre a ação docente e o caminhar discente, e não apenas a sentença avaliativa com um dado numérico ou conceitual, o resultado.” |
| P2 | “Acho trabalhosa, mas completa”. |
| P3 | “Creio que é esse tipo de avaliação que deve ocorrer nas escolas, visto que não se prende a um resultado numérico somente, obtido por meio de uma avaliação. O aluno deve ser avaliado em todos os aspectos, mas, principalmente, pelo seu desempenho no dia a dia. É claro que em turmas com números elevados de alunos esse acompanhamento torna-se mais difícil.” |
| P4 | “É a avaliação que procura ajudar o aluno a se desenvolver e avançar, ela serve para encorajar o aluno e não para desanimá-lo. Serve para o professor repensar a prática pedagógica.” |
| P5 | “A avaliação formativa é fundamental no processo de ensino aprendizagem, pois a preocupação não é com a promoção do aluno de uma série ou período para outro, mas de construir a aprendizagem mesmo. Se há falhas no processo, esse tipo de avaliação possibilita a detecção e, assim, há tempo hábil de se reconstruir o processo de aprendizagem.” |

Quadro 6

FONTE: Dados coletados pela pesquisadora

Na visão de Villas Boas (2004), a avaliação deixa de ser classificatória e excludente e passa a ser formativa, quando se insere em um trabalho pedagógico que vise à aprendizagem do aluno, do professor e o desenvolvimento da escola. Observa-se, através dos depoimentos dos professores, que ainda não se chegou ao entendimento da avaliação formativa como a que promove o desenvolvimento também do professor e da escola. Nesse sentido, a avaliação continua focalizada no aluno, como se só ele participasse do processo. Sendo praticada dessa forma, é de se

esperar que influencie a atuação do futuro profissional da Educação. Segundo Perrenoud (1999), a avaliação formativa leva o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreendê-los melhor, de modo a ajustar, de maneira sistemática e individualizada, suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe. As respostas de todos os professores, com exceção de P2, concordam com essa afirmativa ao destacarem a função informativa da avaliação formativa e a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Hadji (2001) também concorda com essa afirmação quando ressalta que a avaliação formativa se insere em um modelo regulador das aprendizagens, que indica o objetivo, não o caminho.

| Questão 10. Em que momentos e formas a avaliação formativa pode ser percebida no cotidiano escolar? | |
|--|---|
| P1 | “Na diagnose, nos exercícios, na fala dos alunos, nos seminários, nos debates, enfim, nos momentos que evidenciem se as aprendizagens estão ocorrendo.” |
| P2 | “Quando o professor está avaliando no dia a dia.” |
| P3 | “Em todos os momentos: é a pergunta do aluno, é o seu comentário sobre o assunto, o seu envolvimento com as atividades propostas, a sua assiduidade, responsabilidade e interesse”. |
| P4 | “Reavaliar o processo ensino-aprendizagem para compreender as dificuldades do aluno e buscar formas de vencê-los.” |
| P5 | “Da simples pergunta diagnóstica aos exercícios cotidianos, de trabalhos a debates. Todas as técnicas que buscam levar o aluno a participar do processo de construção de um conhecimento são bem vindas. Mas é preciso que o processo insista com o aluno que esse tipo de avaliação não visa à nota, mas mostrar a ele próprio a quantas andam os processos de aquisição de conhecimento. Mas confesso que isso é bastante difícil devido à tradição da prova somativa.” |

Quadro 7

FONTE: Dados coletados pela pesquisadora.

Para Villas Boas (2004), a avaliação formativa é associada, também, à avaliação informal, que ocorre quando o professor apresenta questões, observa os alunos enquanto trabalham e avalia suas produções de forma planejada e sistemática, complementando as informações obtidas através da avaliação formal. Pelas respostas dos participantes, conclui-se que todos os participantes concordam com a autora e percebem a avaliação informal como uma aliada da avaliação formativa. Com relação à afirmação de P3, Villas Boas (2004) adverte que não existe avaliação formativa quando se pratica dois tipos de avaliação: uma relacionada a conteúdos e outra relacionada ao comportamento do aluno, como, por exemplo, interesse, participação, assiduidade, comportamento, etc. A avaliação formativa deve englobar todas as dimensões da aprendizagem do aluno, não cabendo dissociá-las para efeito de avaliação.

| Questão 11. Qual a finalidade da sua avaliação? (Podem ser marcadas mais de uma alternativa). | |
|--|--|
| P1 | Verificar pontos fortes e fracos para mudar método de ensino; Promover a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno; Verificar se o aluno atingiu os objetivos propostos; Reavaliar a prática pedagógica. |
| P2 | Verificar pontos fortes e fracos para mudar método de ensino; Verificar se o aluno atingiu os objetivos propostos; Reavaliar a prática pedagógica. |
| P3 | Verificar se o aluno aprendeu o conteúdo; Promover a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno; Reavaliar a prática pedagógica. |
| P4 | Verificar se o aluno aprendeu o conteúdo; Verificar pontos fortes e fracos para mudar método de ensino; Promover a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno; Verificar se o aluno atingiu os objetivos propostos; Reavaliar a prática pedagógica. |
| P5 | Verificar se o aluno aprendeu o conteúdo; |

| | |
|--|--|
| | Promover a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno; Cumprir formalidades e conceituar o aluno; Reavaliar a prática pedagógica. |
|--|--|

Quadro 8

FONTE: Dados coletados pela pesquisadora.

Para Villas Boas (2004), na concepção de avaliação formativa não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção, e, sim, para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu e, dessa forma, providenciar os meios para que ele aprenda. É possível concluir, pelas respostas dos participantes que concordam com a autora. Os participantes reconhecem como finalidade da avaliação verificar se o aluno aprendeu. De posse dos resultados, reavaliar a prática pedagógica e mudar o método de ensino. Nesse sentido, todos os participantes concordam também com Hadji (2001), que entende a avaliação formativa como uma sequência de três etapas: primeiro, a coleta de informações, segundo, a interpretação dessas informações e, por fim, a mais importante, a adaptação das atividades de ensino-aprendizagem. Para o autor, “uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa.” (HADJI, 2001, pg. 21).

Questão 12. Indique, em um semestre, quantas vezes você faz uso dos instrumentos de avaliação abaixo especificados:

| | |
|-----------|---|
| P1 | Prova escrita (somente com questões subjetivas)- 1 Prova oral – 1 Trabalho escrito em grupo - 2 Seminário - 1 Autoavaliação do aluno – 2 Observação qualitativa do desempenho – <i>constante</i> Participação e interesse do aluno - <i>constante</i> |
| P2 | Prova escrita (somente com questões objetivas) - 2 Prova escrita (somente com questões subjetivas) – 2 Prova escrita (com questões objetivas e subjetivas) – 2 |

| | |
|-----------|--|
| | Trabalho escrito em grupo – 4 Trabalho escrito individual – 3 Seminário – 2 Obsevação qualitativa de desempenho – 2 Participação e interesse do aluno - 2 |
| P3 | Prova escrita (somente com questões objetivas) – 1 Trabalho escrito em grupo – mais de uma vez Trabalho escrito individual – mais de uma vez Seminário – 1 Portfólio – 1 Observação qualitativa de desempenho – ao longo do semestre |
| P4 | Prova escrita (somente com questões subjetivas) 1 Trabalho escrito em grupo – 1 Trabalho escrito individual – 2 Seminário – 1 Portfólio – 1 Autoavaliação do aluno – 2 Observação qualitativa do desempenho – 2 Participação e interesse do aluno - constante |
| P5 | Prova escrita (com questões objetivas e subjetivas) – 2 Prova oral – 1 Seminário – 3 a 4 |

Quadro 9

FONTE: Dados coletados pela pesquisadora.

Para Villas Boas (2006), dentre as práticas avaliativas formais, as mais usadas são as provas dissertativas, as provas objetivas e os trabalhos. No entanto, a observação, o porta-fólio e a entrevista, ainda considerados complementares, podem dar grandes contribuições à avaliação formativa. Todos os participantes declararam fazer uso de pelo menos um dos instrumentos citados pela autora. Para Moreto (2008), o professor deve utilizar diferentes técnicas e instrumentos para avaliar de forma processual e contínua. Pode-se concluir, através das respostas, que todos os

participantes utilizam instrumentos variados de avaliação. No entanto, segundo o autor, não basta usar instrumentos variados de avaliação com a finalidade de classificar os alunos. O autor ressalta que uma mudança de paradigma avaliativo no Ensino Superior reside na forma de entendimento da avaliação, que supera o paradigma classificatório e adentra o campo da formação.

| Questão 13. Para você o que é avaliação nos moldes tradicionais? Quais os pontos positivos e negativos dessa avaliação? | |
|--|--|
| P1 | “Prova escrita apenas. Positivo porque, em turmas numerosas, muitas vezes não resta alternativa ao professor; e negativo porque não permite um acompanhamento pormenorizado.” |
| P2 | “É uma avaliação fechada que não leva em considerações o momento por que os alunos passam. Positivo, não dá trabalho. Negativo, não avalia realmente o aluno.” |
| P3 | “Aplicação de duas avaliações escritas (objetiva ou subjetiva). Um seminário e, talvez, um trabalho escrito.” |
| P4 | “É a avaliação que só se utiliza de provas. O ponto positivo é que dá menos trabalho para o professor e o negativo é que não permite maior discussão sobre a aprendizagem do aluno e sobre suas dificuldades, não dá oportunidade para o aluno se expressar verbalmente. A avaliação tradicional não permite repensar a prática pedagógica.” |
| P5 | “A avaliação é sempre de desempenho do aluno em assimilar conteúdos e estabelecer conhecimentos válidos que o permitem aprofundar cada vez mais sua capacidade de crítica e de autonomia. A tradicional ajuda o aluno no primeiro quesito (perceber seu nível de assimilação de conteúdo), mas é problemático utilizá-la para outros fins.” |

Quadro 10

FONTE: Dados coletados pela pesquisadora.

Hoffman (2003) assinala que, na visão tradicional de avaliação, o instrumento avaliativo, seja ele qual for, tem finalidade seletiva, e os alunos, ao final de cada período letivo, são classificados em reprovados ou aprovados, tal qual acontece em

concursos e vestibulares, sem levar em consideração a análise qualitativa do desempenho do estudante. É possível concluir então que apenas o instrumento de avaliação não é suficiente para classificar uma avaliação em tradicional ou formativa. A percepção do professor P4 está de acordo com a autora quando ele coloca que a avaliação tradicional não permite repensar a prática pedagógica. O participante P5 atribui à avaliação tradicional a função de ajudar o aluno a perceber seu nível de assimilação de conteúdo. No entanto, segundo Perrenoud (1999), na concepção de avaliação tradicional, o mais importante é criar hierarquias e informar sobre a posição de um aluno em um grupo do que informar sobre as competências adquiridas em relação a determinado conteúdo.

Questão 14. O uso que o professor faz dos resultados do desempenho dos alunos pode revelar ou não uma atitude formativa no trato com a avaliação. Como você procede, após o encerramento de um bimestre, quando precisa comunicar à turma os resultados e justificar êxitos e fracassos perante o coletivo?

| | |
|-----------|--|
| P1 | “Discuto a avaliação com eles, faço correção com a turma e peço sugestões de como poderíamos estruturar avaliação para a segunda parte do semestre, como percentuais de pontos a serem distribuídos entre provas, trabalhos e outros.” |
| P2 | “Eu não preciso ficar justificando, normalmente, o aluno sabe por que está com nota baixa.” |
| P3 | “Nós conversamos sobre os resultados – positivos ou negativos – e fazemos juntos uma avaliação do aspecto que falhou, do que precisa ser melhorado, mudado, tanto da parte do professor quanto da parte do aluno.” |
| P4 | “Constatar, com o aluno, onde ele se encontra em seu processo de aprendizagem e quais são suas dificuldades. A partir destas constatações, o professor deve modificar sua prática pedagógica, priorizando a aprendizagem do aluno, contribuindo para que seja capaz de perceber seus erros e de corrigi-los” |

| | |
|-----------|---|
| P5 | “O aluno precisa saber de antemão os critérios para se processar uma avaliação. Assim, ele saberá que o julgamento estará sendo feito com base em algum critério, a partir do qual ele é capaz de delimitar seus estudos para as avaliações. Quando o critério é claro, o aluno aceita a menção, o conceito ou a nota que lhe for atribuída. Caso não sejam mostrados ao aluno esses critérios, se a nota for abaixo do esperado por ele, certamente haverá incompreensões e reclamações” |
|-----------|---|

Quadro 11

FONTE: Dados coletados pela pesquisadora.

Para Villas Boas (2003), as escolhas dos instrumentos de avaliação e o uso a ser feito dos resultados se baseia na concepção de avaliação adotada. Em sua resposta, P1 considera importante a participação do aluno no que diz respeito aos critérios de avaliação. P5 também destaca que o professor deve deixar bem claro para o aluno os critérios da avaliação a que serão submetidos. Isto é, o aluno precisa saber o que o professor espera dele em termos de aprendizagem. Para Hadji (2001), a avaliação deve informar ao professor os efeitos do seu trabalho. De posse das informações, deve modificar suas práticas pedagógicas, priorizando o desenvolvimento do aluno, que, por sua vez, deve ser capaz não só de reconhecer seus erros, mas também de corrigi-los. Os professores P3 e P4 concordam com essa afirmativa ao destacarem que os resultados da avaliação revelam como o educando está pensando, possibilitando, assim, ajustar o trabalho pedagógico. Vasconcellos (2000) também afirma que os resultados da avaliação devem constituir parte de um diagnóstico, pois revelam como o educando está pensando, possibilitando ajudá-lo a reorientar a construção do conhecimento. Segundo Villas Boas (2006), não se pode entender que o fato de se oferecer *feedback* ao aluno significa que ele saiba o que fazer com ele. O professor precisa estar continuamente orientando o aluno em suas produções. No entanto, em sua resposta, P2 deixa claro que não é preciso ficar se justificando perante a turma, pois o aluno sabe por que está com nota baixa. Provavelmente esse professor possui uma concepção de avaliação ainda tradicional. Nesse sentido, é importante destacar que o professor P2, em resposta à pergunta sobre os cursos de formação

continuada que realizou nos últimos dois anos, declarou que ministra cursos de formação continuada.

| Questão 15. Se desejar, faça outras considerações que julgar pertinentes sobre o tema abordado. | |
|--|---|
| P1 | “Nada a declarar” |
| P2 | “Os critérios de avaliação normalmente não são passados aos alunos, o que torna a avaliação sempre uma incógnita.” |
| P3 | “Nada a declarar, sinto-me satisfeito.” |
| P4 | “Julgar o trabalho do aluno é, também, julgar o trabalho do professor. O tema avaliação escolar é um dos mais importantes na formação do professor. Portanto, os cursos devem oportunizar essa discussão. Os alunos devem conhecer com antecedência os critérios da avaliação.” |
| P5 | “Julgar o aluno em suas atividades de aprendizagem por meio de avaliações é também julgar o próprio trabalho e o sucesso ou insucesso no uso das técnicas para ensinar. Por isso avaliar é imprescindível.” |

Quadro12

FONTE: Dados coletados pela pesquisadora.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo geral desse estudo e tomando como referência a visão apresentada pelos docentes, pode-se concluir que concepções e práticas avaliatórias encontradas nos cursos de formação de profissionais da Educação estão avançando para uma avaliação mais formativa e menos seletiva.

No que se refere ao primeiro objetivo específico, através dos dados foi possível perceber que os professores possuem um conceito formado sobre avaliação formativa. No entanto, esse conceito ainda está focalizado no aluno, como se só ele participasse do processo. Lembrando novamente as palavras de Villas Boas (2004), faz-se necessário ampliar o conceito de avaliação formativa, estendendo-a a todos os sujeitos envolvidos e a todas as dimensões do trabalho escolar.

Quanto ao segundo objetivo específico do estudo, os resultados sugerem que os professores percebem a avaliação formativa como uma aliada da aprendizagem. Destacam, ainda, que essa concepção de avaliação seria ideal por possibilitar ao professor acompanhar mais de perto o progresso do aluno. No entanto, ressaltam dois desafios para tal prática: o primeiro diz respeito às normas de avaliação previamente estipuladas pela Instituição; o segundo diz respeito ao número elevado de alunos em sala de aula, o que pode dificultar a análise qualitativa do desempenho.

No que tange ao terceiro e ao quarto objetivos, através dos dados foi possível perceber que muitas das práticas avaliativas possuem características da avaliação formativa. A mais perceptível foi o trato com os resultados da avaliação. Nessa perspectiva, 80% dos participantes usam os resultados para reavaliar o trabalho executado e mudar métodos de ensino. Provavelmente, os demais docentes não o fazem porque acreditam que a nota cumpre o papel de informar ao aluno o que ainda lhe falta aprender. É relevante destacar que, mesmo se tratando de alunos do Ensino Superior, o professor precisa orientá-los, continuamente, em suas produções.

Observa-se também que os instrumentos de avaliação utilizados não se restringem apenas a provas. Todos os participantes declararam usar mais de quatro instrumentos de avaliação, incluindo a observação qualitativa do desempenho, que pode complementar as informações obtidas através da avaliação formal, o porta-fólio e a entrevista. É interessante pontuar que tais instrumentos, segundo Villas Boas (2006), podem dar grandes contribuições à avaliação formativa.

Levando em consideração que, há três décadas, falar de avaliação formativa era, lembrando as palavras de Perrenoud (1999), “um apanágio de alguns marcianos” e que, atualmente, todos os sistemas modernos avançam para uma avaliação mais formativa e menos seletiva, faz-se necessário o entendimento, por parte das Instituições de Ensino Superior, de que uma mudança na maneira de conceber a avaliação passa, primeiro, pela formação dos profissionais da Educação, e isso implica uma outra questão: que a avaliação do curso, como um todo, seja planejada com o grupo de professores. Nesse sentido, um dos participantes do estudo ressalta que “o tema avaliação escolar é um dos mais importantes na formação do professor, portanto os cursos devem oportunizar essa discussão.”.

Enfim, mesmo diante de tantos obstáculos, é preciso superar o discurso da denúncia e do pessimismo e estudar o que vem sendo discutido sobre os processos de avaliação, sobretudo, descrever e analisar o que os professores que atuam em cursos de formação de profissionais da Educação estão experimentando e construindo em suas salas de aula.

Assim, esse estudo tentou propiciar uma descrição e compreensão mais acuradas da avaliação sob a ótica dos professores. Os resultados aqui encontrados, longe de serem conclusivos, oferecem um conjunto de informações bastante relevantes e podem, dessa forma, ser utilizados em programas de formação e/ou treinamento de professores.

REFERÊNCIAS

- APPOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da ciência: Filosofia e prática da Pesquisa**. São Paulo: Thompson Learning, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei 9.393 de 19 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1997.
- DEMO, Pedro. **Formação de formadores básicos**. Em aberto, Brasília, ano 12, n. 54, abr/jun. 1992, p. 23-42.
- DEMO, Pedro. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. Campinas: Papyrus, 2001.
- DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e Avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- ESTEBAN, M.T. (org.). **Escola, currículo e avaliação**. Série cultura, memória e currículo, vol.5. São Paulo, Cortez, 2003.
- HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada/ tradução Patrícia C. Ramos**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio**. Porto Alegre: Mediação, 1996a.
- MORETTO, V. P. **Prova: Um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 8ª Edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas/ tradução Patrícia Chittoni Ramos.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes para a avaliação,** 2000.

VASCONCELOS, C. S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** São Paulo: Libertad, 2000.

VILLAS BOAS, B. M. de F. “Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola”. In: VEIGA, L. P. A. e FONSECA, M. (orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola.** Campinas, SP: Papyrus, 2001.

VILLAS BOAS, B.M.de F. “Práticas Avaliativas no Contexto do trabalho Pedagógico Universitário: Formação da cidadania crítica”. In **Avaliação – Revista de Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior.** Campinas, V.8. n, 2003, p. 103-120.

VILLAS BOAS, B.M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** Campinas, SP: Papyrus, 2004, 2ªed.

VILLAS BOAS, B. M. de Freitas. **As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico.** FE/Unicamp, tese de doutorado em Educação, 1993.

_____. **A avaliação nos cursos de formação de profissionais da educação no Distrito Federal: confronto entre a teoria e a prática.** Relatório de pesquisa. Universidade de Brasília/Faculdade de Educação, 2000, mimeo.

TAGUATINGA, DEZEMBRO DE 2009.

Questionário para professores do Ensino Superior

Caro professor,

Este questionário tem como objetivo analisar a avaliação escolar no Ensino Superior. Não é necessária a sua identificação e os dados coletados serão tratados de forma sigilosa e utilizados exclusivamente para a elaboração de uma pesquisa/artigo.

Desde já agradeço sua colaboração. Esda

1. Sexo
 - a) () Masculino.
 - b) () Feminino.

2. Faixa etária
 - a) () Menos de 20 anos. b) () de 21 a 30 anos. c) () de 31 a 40 anos.
 - d) () de 41 a 50 anos. e) () Mais de 51 anos.

3. Quanto tempo de docência você possui no Ensino Superior?

4. Qual a sua formação acadêmica?
 - a) () Graduação incompleta.
 - b) () Graduação completa.
 - c) () Especialização incompleta.
 - d) () Especialização completa.
 - e) () Mestrado incompleto.
 - f) () Mestrado completo.
 - g) () Doutorado incompleto.
 - h) () Doutorado completo.
 - i) () Pós-doutorado.

5. Você ministra aulas em qual (is) componente(s) curricular (es)?

6. Nos últimos dois anos quantos cursos você realizou para a formação continuada? Em poucas palavras relate quanto da sua aplicabilidade (relação teoria e prática) para a docência.

7. Em que momento a avaliação escolar é discutida na Instituição que você trabalha?

8. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 em seu artigo 24, inciso V, alínea “a” afirma que a avaliação deve ser “contínua e cumulativa” com prevalência dos aspectos “qualitativos” sobre os “quantitativos” e dos resultados “ao longo do processo” sobre os de “eventuais provas finais”. Em sua opinião sua prática avaliativa em sala de aula está afinada à concepção de avaliação da LBDEN? Comente sua resposta:

9. Qual a sua percepção sobre avaliação formativa?

10. Em que momentos e formas a avaliação formativa pode ser percebida no cotidiano escolar?

11. Qual a finalidade da sua avaliação? (Podem ser marcadas mais de uma alternativa).

- a) verificar se o aluno aprendeu o conteúdo.
- b) verificar pontos fortes e fracos para mudar método de ensino.
- c) promover a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.
- d) verificar se o aluno atingiu os objetivos propostos.
- e) cumprir formalidades e conceituar o aluno.
- f) reavaliar a prática pedagógica.

Outra. Qual?

12. Indique, em um semestre, quantas vezes você faz uso dos instrumentos de avaliação abaixo especificados:

- a) prova escrita (somente com questões objetivas).
- b) prova escrita (somente com questões subjetivas).
- c) prova escrita (com questões objetivas e subjetivas).
- d) prova oral.
- e) trabalho escrito em grupo.
- f) trabalho escrito individual.
- g) seminário.
- h) portfólio.
- i) autoavaliação do aluno.
- j) observação qualitativa de desempenho.
- k) participação e interesse do aluno.
- l) Outros. Quais? _____

13. Para você o que é a avaliação nos moldes tradicionais? Quais os pontos positivos e negativos dessa avaliação?

14. O uso que o professor faz dos resultados do desempenho dos alunos pode revelar ou não uma atitude formativa no trato com a avaliação. Como você procede após o encerramento de um bimestre quando precisa comunicar a turma sobre os resultados e justificar êxitos e fracassos perante o coletivo?

15. Se desejar faça outras considerações que julgar pertinentes sobre o tema abordado.